

POLÍTICAS DA DIFERENÇA: PARA ALÉM DOS ESTEREÓTIPOS NA PRÁTICA EDUCACIONAL*

REINALDO MATIAS FLEURI **

RESUMO: Problematizando o racismo e os processos de discriminação sociocultural, discute-se a questão da *diferença* na educação, por meio de estudos recentes que focalizam os campos das relações étnicas, geracionais, de gênero, assim como das diferenças físicas e mentais. Tendo como referência Bhabha, Pierucci, Scott, Skliar e, de modo particular, jovens pesquisadores que se apresentaram na 25ª Reunião Anual da ANPED, busca-se compreender as motivações construídas nos processos identitários relativos à diferença. Conclui-se que as novas perspectivas emergentes de compreensão das diferenças indicam uma visão mais complexa do *diferente*, para além do paradigma da *diversidade*. Deste modo, surge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo promissor, da diferença, que se

* Este artigo completa uma trilogia de estudos sobre a *questão da diferença na educação*. Ao retomar e reformular, sob novo enfoque, partes do estudo elaborado para subsidiar a discussão deste tema na 25ª Reunião Anual da ANPED (Fleuri, 2002), o presente artigo (2006) amplia e dá continuidade ao estudo apresentado no nosso artigo "Intercultura e educação" (Fleuri, 2003). O primeiro texto (2002) constitui um esboço de subsídios teóricos, tomados de trabalhos que estavam sendo apresentados naquela mesma reunião da ANPED, tendo como objetivo debater como o colega Carlos Skliar, da sessão especial *A questão da diferença na educação*, sobre o conceito de alteridade, relacionando-o com o de interculturalidade. O segundo texto (2003) teve como objetivo, a partir do debate realizado, fundamentar a proposição do conceito de *intercultura* no campo da educação. O presente artigo (2006) retoma a análise de alguns elementos do mesmo referencial com o objetivo de discutir mais explicitamente a questão dos estereótipos e do racismo na educação.

Colaboraram na pesquisa textual inicial Silvana Maria Bitencourt (mestre em Ciências Sociais pela UFSC) e Lia Vainer Schucman (mestre em Psicologia pela UFSC).

** Pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Università Degli Studi di Perugia (Itália); professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). *E-mail:* fleuri@pesquisador.cnpq.br e rfleuri@terra.com.br

constitui nos entrelugares das enunciações de distintos sujeitos e das múltiplas identidades socioculturais.

Palavras-chave: Interculturalidade. Multiculturalidade. Diferença cultural. Identidade cultural. Diversidade. Etnia. Gênero. Infância.

POLICIES OF THE DIFFERENCE:
BEYOND THE STEREOTYPES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE

ABSTRACT: Questioning racism and the sociocultural discrimination processes, we discuss the issue of *difference* in education through recent studies focusing on the fields of ethnic, generational, and gender relationships as well as of physical and mental differences. Drawing on Bhabha, Pierucci, Scott, Skliar, as well as on young researchers who took part in the 25th Annual meeting of the ANPED, we seek to understand the motivations built in the identity processes relative to difference. We conclude that the new, emerging perspectives to understand differences point out a more complex vision of the *different*, beyond the paradigm of *diversity*. The hybrid, fluid, polysemic, albeit promising, field of difference thus emerges, which forms in the inter-places of the enunciations of different subjects and multiple sociocultural identities.

Key words: Interculturality. Multiculturality. Cultural difference. Cultural identity. Diversity. Ethnic group. Gender. Childhood.

O tema da diferença e da identidade sociocultural, assim como o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural aparecem com muita força no campo da educação, no Brasil, com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais na escola regular, com a ampliação e reconhecimento dos movimentos de gênero, com a valorização das culturas infantis e dos movimentos de pessoas de terceira idade nos diferentes processos educativos e sociais. Nesta direção, diversas instituições, assim como movimentos populares, vêm desenvolvendo propostas de educação para a paz, para os direitos humanos, para a sustentabilidade, para os valores etc.

Todos estes movimentos sociais e educacionais propõem a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, baseada no respei-

to à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Tal perspectiva configura uma proposta de educação para a alteridade, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades, uma proposta democrática ampla que, no mundo anglo-saxão, se define como *Multicultural Education* (EUA, Canadá, Grã-Bretanha), e que, nos outros países da Europa, assume diferentes denominações: pedagogia do acolhimento, educação para diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural. Por este motivo, Stephen Stoer e Luiza Cortesão, de Portugal, têm utilizado o termo educação inter/multicultural para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam a promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos.

Desse modo, vem se constituindo um campo complexo e polissêmico de perspectivas de debate entre teorias e propostas relativas à interação entre identidades e culturas diferentes, que se expressam ambivalentemente sob termos como “multiculturalismo”, “interculturalismo”, “transculturalismo”, entre outros. Tal campo de debate apresenta-se como irredutível a esquemas explicativos gerais eficazes. E é justamente isso que torna o debate particularmente criativo e aberto: a sua riqueza consiste justamente na multiplicidade de perspectivas que interagem e que não podem ser reduzidas a um único código e a um único esquema a ser proposto como modelo transferível universalmente. Tal debate polissêmico e polifônico é motivado, contudo, por uma necessidade histórica que se manifesta nas mais diferentes práticas sociais. Trata-se do desafio de se *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*, mas que *ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos*. Isto vale, de fato, tanto para o discurso das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade, quanto para a distinção e interação entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários.

Racismo e discriminação

Uma das primeiras preocupações que emergem ao se focalizar o tema das diferenças socioculturais diz respeito ao entendimento e ao enfrentamento dos estereótipos, preconceitos, discriminações e racismo,

assim como dos processos de inclusão e exclusão social e institucional dos sujeitos diferentes.

A “discriminação racial, ou racismo, consiste em sustentar (1.) que existem raças distintas; (2.) que certas raças são inferiores (normalmente, intelectualmente, tecnicamente) às outras; (3.) que esta inferioridade não é social ou cultural (quer dizer adquirida), mas inata e biologicamente determinada!” (Torla, 1997, p. 31). A discriminação racial traduz toda a forma de tratamento desfavorável destinada a uma pessoa ou ao grupo étnico que esta representa. Trata-se de uma formulação ideológica, na medida em que traduz determinados juízos intencionais construídos pelos grupos para especificar uma etnia. A explicitação do racismo em forma de juízo contribui para a sustentação das ações discriminatórias que tenham como base as características étnicas. Portanto, discriminação racial significa todo ato destinado a inferiorizar um indivíduo ou um grupo, por ter uma determinada proveniência étnica.

O racismo, sendo ideologia, busca legitimar *estereótipos e preconceitos*. *Estereótipo* indica um modelo rígido a partir do qual se interpreta o comportamento de um sujeito social, sem se considerar o seu contexto e a sua intencionalidade. O estereótipo representa uma imagem mental simplificadora de determinadas categorias sociais. Funciona como um padrão de significados utilizado por um grupo na qualificação do outro. Constitui imagens que cumprem o papel de criar ou acentuar a diversidade. O estereótipo resulta, pois, como um instrumento dos grupos, construído para simplificar o processo das relações entre eles e, nessa simplificação, justificar determinadas atitudes e comportamentos pessoais e coletivos (Oliveira, 2002).

Para Henry Tajfel, qualquer classificação pautada por estereótipos traz em si uma identidade social que se produz no interior de uma dada realidade cultural. Tais classificações convertem-se nas imagens afirmativas ou não, transmitidas pelos grupos em interação dentro de determinadas tradições culturais. Tajfel entende que os estereótipos envolvem um processo cognitivo. Ou seja, os indivíduos que pertencem a um determinado grupo apreendem a simbologia que envolve a estereotipia e reproduzem-na ao longo da história. Com isso, se mantêm as diferenças identitárias entre os grupos.

Desse modo, “um estereótipo não é um estereótipo social até e a não ser que seja amplamente partilhado dentro duma entidade social”

(Tajfel, 1982, p. 176). Isso significa dizer que a consolidação de uma imagem estereotipada depende fundamentalmente de um consenso de opinião dos indivíduos que constituem um grupo.

Nesta direção, o *preconceito* traduz a falta de flexibilidade entre os grupos, ajudando a definir o posicionamento de um sujeito social frente ao outro. Acrescentando aos modelos conceituais rigidamente definidos sobre o outro (estereótipos) uma forte conotação emocional e afetiva, o preconceito tende a absolutizar determinados valores que se transformam em fonte de negação da alteridade. Tal situação induz ao dogmatismo, responsável pela construção das imagens sectarizadas e reducionistas que permeiam as relações intergrupais.

Igualdade, diversidade e diferença

A luta contra os estereótipos e os processos discriminatórios, assim como a defesa da igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças não é um movimento simples, pois os mesmos argumentos desenvolvidos para defender relações mais justas, dependendo do contexto e do jogo político em que se inserem, podem ser ressignificadas para legitimar processos de sujeição e exclusão.

Em seu livro *Ciladas da diferença*, Antônio Flávio Pierucci (2000) discute esta questão, lembrando dois casos em que ocorre este efeito de *retorsão*.¹ O primeiro, um processo criminal movido, no início dos anos de 1980, pela *Equal Employment Opportunities Commission* (EEOC) do governo dos Estados Unidos contra a maior empresa varejista e maior empregador de mulheres naquela época, a *Sears, Roebuck and Company*, acusada de discriminação sexual em sua política de contratação de mão-de-obra para as seções mais bem remuneradas. O discurso feminista do direito à diferença foi habilmente utilizado pela defesa da empresa para provar que o fato de homens ocuparem postos hierárquicos superiores decorria da escolha das próprias mulheres e não de procedimentos discriminatórios por parte da empresa. O outro caso, citado por Pierucci, refere-se à expansão da “direita identitária” na França a partir da década de 1980: grande parte dos argumentos utilizados pelas políticas neoracistas, usados contra a esquerda, provém da própria esquerda. O “direito à diferença” é retorcido no “direito de um povo de permanecer como é, em sua terra natal e sem misturas” (p. 52).

Assim, a luta pelos “direitos à diferença” – desenvolvida por alguns dos “novos movimentos sociais” (que se organizam em torno da constituição de identidades socioculturais emergentes), ONGs e círculos acadêmicos – pode ser revertida contra os interesses dos próprios grupos sociais já explorados e excluídos, dependendo dos contextos relacionais em que tal embate se constitui. Joan Scott chama a atenção, no caso *Sears*, para o contexto institucional em que aquela disputa se deu. O tribunal, que exige respostas “sim” ou “não” das testemunhas, é um ambiente pouco favorável às sutilezas e complexidades da discussão sobre a diferença. Da mesma forma, a luta político-partidária, clivada pela oposição entre “direita *versus* esquerda”, tende a sectarizar e simplificar binariamente o debate sobre questões complexas. Joan Scott preconiza que se *desconstrua* a oposição binária igualdade/diferença como única via possível, chamando a atenção para o constante trabalho da *diferença dentro da diferença*.

A oposição binária – por exemplo, das categorias macho/fêmea – obscurece *as diferenças entre as mulheres*, no comportamento, no caráter, no desejo, na subjetividade, na sexualidade, na identificação de gênero e na experiência histórica. A “mesmidade” construída em cada lado da oposição binária oculta o múltiplo jogo das diferenças e mantém sua irrelevância e invisibilidade (Scott, 1988, p. 45).

Tal perspectiva se aproxima do que Homi Bhabha designa sob o conceito de *diversidade*. A diversidade cultural, para Bhabha (1998, p. 63 e ss), refere-se à cultura como um objeto do conhecimento empírico, reconhecendo conteúdos e costumes culturais pré-dados. A diversidade representa uma retórica radical da separação de culturas totalizadas, que se fundamentam na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única.

Em contraposição a esta perspectiva essencialista, a *diferença cultural* se constitui, para Bhabha, como o processo de *enunciação* da cultura. Trata-se de “um processo de significação através do qual afirmações da cultura e sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (1998, p. 63). A diferença se constitui na tensão entre os enunciados (atos, palavras...) e o processo de enunciação (contexto semiótico) por eles sustentado e a partir do qual cada ato e cada palavra adquirem significados. Assim, retomando o exemplo do tribunal, os argumentos da acusação e da defesa (enunciados) sustentam, com suas afirmações, o

processo jurídico (enunciação) que constitui os significados de cada enunciado e do seu conjunto.

Assim entendido, o conceito de diferença indica uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais. Bhabha (1998) utiliza o conceito de *entrelugares* para indicar os contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais.

O afastamento das singularidades de “classe” ou “gênero” como categorias conceituais e organizacionais básicas resultou em uma consciência das posições do sujeito – raça, gênero, geração, local institucional, localidade geopolítica, orientação sexual – que habitam qualquer pretensão à identidade no mundo moderno. O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar além das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses “entrelugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria idéia de sociedade. (1998, p. 19-20)

Nesta perspectiva, passamos utilizar o termo *intercultural* (Fleuri, 2003, p. 22 e 31) para nos referir ao

campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais.

Tal enfoque nos oferece uma chave de análise complexa dos processos constitutivos de identidades e diferenças socioculturais, o que possibilita desenvolver interpretações críticas e criativas que não se reduzam às estereotípias, em que tão facilmente se pode encaixar um debate tão polissêmico e conflitual quanto este.

A questão das diferenças na educação: pesquisas emergentes

O debate acadêmico sobre as diferenças socioculturais no campo educacional vem avolumando-se e complexificando-se recentemente tam-

bém no Brasil. Um dos indicadores da atualidade deste debate é sua presença nos trabalhos que vêm sendo apresentados nas últimas reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). No estudo que realizamos sobre os trabalhos que foram apresentados na 25ª Reunião desta Associação (Fleuri, 2002), identificamos um número significativo de pesquisas sobre questões relacionadas ao tema das diferenças no campo da educação. Tal estudo, que retomamos neste artigo, realiza uma aproximação introdutória e indicativa do que alguns novos pesquisadores vêm produzindo no Brasil, uma vez que focaliza apenas parte dos trabalhos apresentados em uma única Reunião da ANPED (Caxambu, 2002). Dos setenta trabalhos relativos à questão da diferença sociocultural na educação, que identificamos naquela Reunião, estudamos em profundidade vinte e cinco e citamos aqui apenas quatorze. Não obstante a limitação de tal enfoque – uma vez que muitos temas e perspectivas de investigação não foram contemplados pelos textos analisados –, o artigo propõe-se a valorizar pesquisadores emergentes e apresentar indícios de pesquisas que abordam a questão da diferença nos campos das relações étnicas, geracionais, de gênero, assim como das diferenças físicas e mentais.² A observação destes quatro campos permitiu-nos verificar, transversalmente, a “irrupção das diferenças” que vêm constituindo a enunciação de múltiplos, transitórios e paradoxais significados, ensejando processos de desconstrução do racismo, dos preconceitos, dos estereótipos.

A questão das diferenças étnicas

No campo das *relações interétnicas*, vários trabalhos abordaram, naquela Reunião, as diferenças culturais, principalmente entre populações indígenas³ e afrodescendentes.⁴ Muitos dos trabalhos salientaram questões relativas a preconceitos, desigualdades, processos de exclusão na escola e a diversas representações negativas sobre essas populações historicamente discriminadas. Os trabalhos sobre as populações indígenas discutem também problemas relativos à imposição da cultura nacional hegemônica, que coloca dilemas para a vida destes povos e para o futuro de suas próximas gerações.

A reflexão sobre as relações interétnicas nestes trabalhos assume uma orientação textual que dá prioridade ao discurso “do outro”, ou seja, “do diferente”. Alguns deles vão além da constatação objetiva dos problemas ou de explicações sectárias.

Nesta direção, Bhabha convida-nos a ultrapassar o âmbito das bem intencionadas polêmicas moralistas contra o preconceito e o estereótipo, que se circunscrevem ao efeito e não focalizam a estrutura do problema. “Pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença cultural” significa ir além do reconhecimento e do acolhimento das diversidades, da crítica aos racismos e às discriminações, assim como dos processos de exclusão e inclusão, individuais e grupais. A cultura deve ser teorizada justamente onde ela se torna um problema, ou seja, “no ponto em que há uma perda de significado na contestação e articulação da vida cotidiana entre classes, gêneros, raças e nações” (1998, p. 63).

Valéria Weigel, em seu texto intitulado “Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões” (2002), apresentado no GT03 – Movimentos Sociais, questiona por que um povo indígena se mobiliza e empreende lutas pela escola. A autora procura entender quais os sentidos e repercussões que a educação escolar tem tido para o povo Baniwa. Weigel tentou mostrar como este povo, em sua história de relações com os outros atores sociais existentes na região, vivencia a implantação da escola em sua comunidade. Focaliza, de modo particular, os projetos missionários salesianos e protestantes desenvolvidos durante o século XX no Alto do Rio Negro. A análise destas relações revela a existência de diferentes projetos educacionais, tecidos de diferentes interesses e visões de mundo e engendrando diferentes sentidos e repercussões para o povo Baniwa. Os salesianos buscavam, por meio do grande aparato das Missões, formar *o bom cristão e o bom cidadão*, apostando na formação das crianças e jovens, por acreditar que adultos e idosos *já estavam viciados* e resistiriam aos seus ensinamentos civilizatórios. Já para os missionários da *New Tribes Mission*, a escola não fazia parte do seu projeto evangélico. Seu objetivo precípuo era o de que os indígenas pudessem ler a Bíblia, traduzida para o idioma nativo, de modo a *salvarem suas almas*. Privilegiavam a formação dos mais velhos que, como autoridades na comunidade, podiam disseminar a crença e manter os rituais evangélicos. Os Baniwa, por sua vez, viam na aprendizagem da língua brasileira, da leitura e da escrita um meio indispensável para conhecer a vida dos brancos e comunicar-se com eles sem se deixar enganar. O domínio da linguagem dos brancos, dos mesmos campos simbólicos e dos mesmos códigos, significa para os Baniwa um instrumento de defesa e, ao mesmo tempo, um fator de autoconfiança e de auto-estima, na medida em que podem se colocar em pé de igualda-

de com os brancos. Desse modo, a escola e os correlatos processos de aprendizagem produzem efeitos resultantes de um complexo processo de *negociações* entre as forças sociais envolvidas. Para os Baniwa, a escola, ao mesmo tempo em que se constitui num instrumento de sujeição à cultura dos brancos, pode paradoxalmente representar uma estratégia de luta pela sobrevivência, contribuindo para a construção de uma nova identidade e de uma organização social modificada, para melhor interagirem com as novas condições históricas.

Entre outros textos que abordaram as populações indígenas, destacamos ainda o de Maria Helena Paes (2002), também apresentado no GT03 – Movimentos Sociais, sob o título “A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT”. Os Paresi, ciosos de sua cultura tradicional, vivem um processo de intensas relações com a sociedade envolvente. A escolarização, para eles, constitui um instrumento essencial para a aquisição dos códigos simbólicos da cultura ocidentalizada, assim como de ressignificação de seus hábitos tradicionais. Na perspectiva de desenvolvimento de um modelo de escola que atenda às especificidades da realidade local, o estudo de Paes objetiva uma reflexão, tendo como base os Estudos Culturais, sobre o discurso da valorização da língua portuguesa na rotina escolar. Entende esta opção não como sobreposição aos valores da cultura tradicional, num processo de homogeneização, mas como uma ferramenta e instrumento de poder, que visa a marcar o lugar do Paresi na sociedade envolvente.

Os estudos de Weigel e Paes reiteram a concepção de que a escola desempenha um papel ambivalente: ao mesmo tempo em que inculca nas comunidades indígenas valores, concepções e comportamentos da sociedade ocidentalizada, possibilita também a constituição de novos sujeitos e de novas identidades, assim como de novos processos de organização grupal e de relação intercultural. Ao aprender a linguagem do branco, como estratégia de sobrevivência, os Paresi assimilam o discurso de que a escola é o único instrumento para se adentrar neste mundo ocidental, mas também vêm ressignificando suas práticas, com instrumentos próprios e adquiridos, e negociando cotidianamente sua posição nas relações sociais.

A escola indígena aparece, desse modo, como espaço híbrido de negociações e de traduções: sendo um poderoso instrumento de sujeição cultural, constitui-se como espaço da ambivalência, do hibridismo, onde ocorre um *vaivém* de processos simbólicos de *negociação ou tradução* dentro de uma temporalidade que torna possível conceber a *articulação de*

elementos antagônicos ou contraditórios, processos que abrem lugares e objetivos de luta e destroem as *polaridades de negação* entre os saberes e as práticas sociais (Bhabha, 1998).

Outro tema que mereceu grande atenção dos pesquisadores nesta reunião é o que se refere aos processos de construção de identidades e diferenças étnicas que vêm sendo desenvolvidos no Brasil pelos afrodescendentes. Estes, no decorrer de nossa história, foram descritos com suas marcas, suas motivações, seus aspectos que, por serem visíveis, os tornam diferentes.

Tal discussão é assumida de modo original no trabalho de Nilma Gomes (2002), intitulado “Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural” – um dentre os numerosos trabalhos apresentados no GT 21, focalizando a temática do *Negro e a Educação*. Gomes enfatiza que, não obstante os processos sociais e escolares de reprodução de símbolos culturais estereotipados, o modo como os sujeitos lidam e interpretam estes mesmos símbolos pode favorecer sua resignificação. Os aspectos visíveis do corpo negro, por exemplo, como o cabelo e a pele, historicamente estigmatizados como sinais de subalternidade, vão se configurando como símbolos estéticos de uma identidade afirmativa dos afrodescendentes, a partir das suas práticas de cuidado com o corpo. Neste sentido, o tratamento estético do cabelo se torna um veículo, entre outros, capaz de transmitir diferentes mensagens, possibilitando variadas interpretações, em relação às quais os negros vão construindo suas identidades pessoais e culturais.

Gomes indica, assim, que o significado e os símbolos da cultura não têm fixidez primordial e que os mesmos signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de múltiplas maneiras. O cuidado com o corpo pode constituir a estratégia de trabalhar a *diferença dentro da diferença*, como propõe Joan Scott. Pelo cuidado com o próprio corpo, a pessoa expressa intencionalidades e modalidades estéticas que, interpelando os outros, vai constituindo diferenças simbólicas de sua identidade pessoal e cultural. Identidade que se constitui dinamicamente, de modo fluido, polissêmico e relacional. Desta maneira, os preconceitos e os estereótipos raciais não se constituem como determinações inexoráveis e unívocas, pois cada pessoa negra reage de maneira singular, de acordo com seu processo pessoal de subjetivação e de socialização. São estas singularidades que podem fazer a diferença entre o reforço ou a desconstrução das estereotípias.

Tal enfoque aponta para perspectivas de mediação para se trabalhar com a especificidade das relações étnicas que atravessam, de modo distinto, as relações de natureza econômico-política. André Augusto Pereira Brandão (2002) – em seu trabalho “Da escolaridade à ocupação: raça e desigualdades sociais em áreas urbanas pobres”, apresentado no mesmo GT21 – constata que a diferença visivelmente presente entre brancos e afrodescendentes, num contexto específico de pobreza urbana, ainda é significativa: mesmo em situações extremas de pobreza coletiva não se tornam “iguais” socialmente por estarem vivendo sob a mesma situação e condição social. Conforme Brandão (2002, p. 11),

(...) mesmo as mais severas condições de pobreza não promovem uma completa homogeneização socioeconômica entre brancos e afrodescendentes, e isto nos mostra, portanto, a impossibilidade de reduzir a “questão racial” no Brasil a uma “questão de classe social”.

Ao enfatizar a diferença étnica no contexto da diferença de classe, estaria o autor pleiteando a necessidade de se trabalhar o que Scott denomina *diferença dentro da diferença*? Nesta perspectiva, os estudos das diferenças étnicas se articulam com os estudos sobre as diferenças de gênero.

A questão das relações de gênero

Na 25ª Reunião Anual da ANPED, como nas anteriores, a temática das relações de gênero foi focalizada em pouquíssimos trabalhos. No entanto, a problematização sobre esta temática deve ser considerada e reconhecida nas questões que atualmente “desafiam” a perspectiva de um diálogo intercultural nas ações educativas. Assumindo esta perspectiva, o uso da categoria gênero pode ser visto como um olhar entre vários olhares, para se explicar a sociedade em que vivemos.

Para Scott (1990, p. 15) “gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos. O gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. E Margaret Mead, em *Macho e fêmea* (1950), afirma que a cultura sexual traça um estereótipo que separa, desde quando crianças, indivíduos que devem agir masculinamente ou femininamente, conforme a cultura em que estão inseridos.

Tal “naturalização”, ou “normalização”, das relações de gênero é problematizada por Nilton Pimentel (2002), em seu trabalho intitulado “Jovens gueis, AIDS e educação: da fabricação política de vulnerabilidade na escola”, apresentado no GT13 – Educação Fundamental. Na Europa do século XIX – afirma o autor –, buscou-se definir, a partir de critérios biológicos, “as características básicas da masculinidade e da feminilidade normais, assim como por classificar diferentes práticas sexuais, produzindo uma hierarquia que permite distinguir o anormal e o normal”. Tal classificação ensejou a divisão rígida entre homo e heterossexual. Classificação e dicotomia estas que precisam ser problematizadas, pois, tal como argumentou Britzman (1996, p. 74), “nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção, pois toda identidade sexual é um constructo instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada”.

Pimentel sugere que o trabalho educativo com as questões de gênero pode favorecer a desconstrução dos critérios de “normalidade”, utilizados para classificar e hierarquizar as diferentes práticas e identidades sexuais. De modo particular, à medida que se vai questionando os discursos dominantes da heterossexualidade sobre a homossexualidade, os estudantes e os próprios educadores podem renovar seu olhar sobre a sexualidade própria e alheia, descortinando possibilidades de navegar entre as fronteiras existentes na relação entre as pessoas e na intimidade de cada uma.

Nesta direção, outro estudo, intitulado “Mulher e escolarização: uma relação de sentidos” e apresentado no GT06 – Educação Popular por Débora Feitosa (2002), aborda as construções imaginárias de mulheres (trabalhadoras em reciclagem de lixo) a respeito de sua escolarização. Focaliza tanto a apropriação dos sentidos instituídos, quanto a complexidade de processos de resignificação e discute a mediação das tensões educativas desenvolvida pela educadora. Demonstra que os adultos, ao se alfabetizarem, assimilam os sentidos já instituídos (ligados à funcionalidade instrumental da escola, de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo com vistas à inserção social do educando) e, ao mesmo tempo, produzem, a partir de suas histórias de vida e de suas culturas, outros sentidos que se expandem nos campos da afetividade, da autoestima, dos relacionamentos interpessoais e da construção da identidade pessoal e coletiva.

Ao entender a imaginação como possibilidade criadora, que resulta da complexidade de múltiplos processos e campos semânticos, o estudo de Feitosa lança nova luz sobre os processos de resistência, de construção da identidade, de mudanças sócio-culturais no processo de alfabetização de adultos. Neste sentido, esta investigação, realizada por uma mulher junto a um grupo de mulheres, revaloriza a sensibilidade, a intuição, o afeto e o devaneio como dimensões inerentes ao processo de elaboração científica. Tais estratégias de conhecimento – tradicionalmente excluídas da ciência e estereotipicamente atribuídas ao gênero feminino – contribuem para ultrapassar, incorporando, a perspectiva racionalista na produção do conhecimento e, com isso, ensejam um modo de enfrentar cientificamente as dimensões do complexo, do imprevisível, do ambíguo, do processual, inerentes às práticas sociais e, particularmente, à prática educativa. Neste sentido, o estudo explicita, nos depoimentos das trabalhadoras alfabetizadas, a *ambivalência* entre trabalho e escola, entre a negação e a valorização do próprio trabalho de reciclagem, entre o sentido social-econômico e o sentido simbólico-afetivo do trabalho precocemente obrigatório.

É justamente nos interstícios destas ambivalências que, ao nosso ver, se pode encontrar as mediações para se superar os estereótipos, na medida em que os entrelugares permitem redescobrir as dimensões do complexo, do imprevisível, do processual, inerentes às práticas sociais e educativas.

A questão das diferenças⁵ físicas e mentais

Os trabalhos apresentados no GT15 – Educação Especial⁶ refletem o imenso debate nacional que vem se desenvolvendo em torno da questão da inclusão na escola regular de pessoas diferentes, tradicionalmente identificadas como “deficientes”, “excepcionais”, “anormais”, e hoje chamadas de “portadoras de necessidades educacionais especiais”.

Também no campo da educação especial o dispositivo de normalidade é problematizado. Dulcéria Tartuci (2002), em seu trabalho “O aluno surdo na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos”, constata que os sujeitos surdos inseridos na escola regular permanecem excluídos das situações de ensino-aprendizagem, justamente porque as interações se estabelecem predominantemente pela modalidade oral. E Márcia Lunardi (2002), em seu trabalho

“Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial”, nota que a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), ao diagnosticar a surdez como anormalidade e propor estratégias corretivas, promove processos de sujeição das pessoas surdas, transformando-as em indivíduos produtivos e governáveis. Desta maneira, a “inclusão” de pessoas surdas na escola, mantendo-se a linguagem oral como principal forma de comunicação, assim como os rituais pedagógicos disciplinares, configura processos de “inclusão excludente” destes sujeitos. Da mesma forma, a prática escolar disciplinar inclui-submete os diferentes sujeitos, cujas características físicas ou comportamentais divergem dos padrões de normalidade vigentes.

Estes trabalhos apontam para diferentes desafios emergentes no processo da inclusão de crianças diferentes no sistema regular de ensino. Torna-se necessário desenvolver novas estratégias de comunicação, múltiplas linguagens e técnicas didáticas – como indica o trabalho de Gizeli de Alencar (2002), “O direito de comunicar, por que não? Comunicação alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula”. É fundamental, ainda, compreender e implementar criticamente a formação dos professores – como estuda Ana Dorziat (2002), em seu trabalho “Concepções de ensino de professores de surdos”. Mas, sobretudo, coloca-se em questão as próprias relações de poder e os próprios dispositivos de elaboração de saber vigentes na escola, que negam as narrativas e as formações culturais que nomeiam e constroem as subjetividades, as expressões e as interações dos estudantes.

A Educação Especial produz conceitos e técnicas, de reeducação e reabilitação, ao mesmo tempo em que constitui dispositivos de subjetivação e sujeição. Ao construir os discursos sobre a surdez, que por muito tempo foram tidos como “verdadeiros”, constitui o sujeito surdo mediante as práticas sociais do controle e da vigilância. Mas a constituição desses discursos “verdadeiros” da Educação Especial, da medicina, são construções históricas de múltiplos significados, e a fabricação desses saberes se dá por meio das relações de poder que, segundo Foucault (1988, p. 89-90), “se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis”. Tal ponto de vista permite questionar os binarismos que constituem a educação de surdos – ouvinte/surdo, língua oral/língua de sinais, inteligência/deficiência, inclusão/exclusão, educação/reeducação –, assim como o pressuposto de que a educação dos surdos seja

definida unilateralmente pelos sujeitos ouvintes, ou de que a comunidade surda encontra-se subordinada inexoravelmente às práticas “ouvintistas”. As relações de poder não se reduzem a uma matriz geral de oposição binária e global entre os dominadores e dominados (Foucault, 1988). Os movimentos de resistência da comunidade surda, muito além de uma oposição binária a um poder externo a eles, constituem-se como resistências, no plural, com múltiplas, imprevisíveis possibilidades de construir novos significados. E tal dinâmica, ao nosso ver, constitui o campo fértil do trabalho educativo com as diferenças.

A questão das diferenças de gerações

As diferenças geracionais foram discutidas em vários textos, que focalizaram a *infância* (principalmente no GT07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos) e a *juventude* (no GT03 – Movimentos Sociais e Educação, no GT06 – Educação Popular, no GT18 – Educação de Jovens e Adultos e no GT20 – Psicologia da Educação). Nenhum trabalho focalizou, na 25ª Reunião Anual da ANPED, a problemática referente à terceira idade.

No trabalho intitulado “O jovem como sujeito social”, apresentado no GT03 – Movimentos Sociais e Educação, Juarez Dayrell (2002) discute “o que é ser jovem?”. O autor busca compreender como jovens participantes de grupos de rap e funk constroem suas subjetividades no contexto amplo de suas múltiplas relações identitárias. Assim compreendida, a subjetividade construída por estes jovens problematiza os significados, hoje predominantes, que se configuram tanto na *visão romântica* da juventude, quanto no seu entendimento como *fase transitória, de crise, de distanciamento da família*.

A dificuldade que a escola manifesta de acolhimento e de entendimento das diferentes vivências culturais dos estudantes é analisada, sob o ponto de vista étnico e cultural, por Gilberto da Silva (2002) em seu trabalho “Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano popular”, apresentado no GT06 – Educação Popular. O autor verifica que a escola é apontada pelos jovens como um dos principais territórios de vivência de situações discriminatórias, de enfrentamentos invisíveis, mediados pelas significações atribuídas a aspectos visíveis, como a deficiência física, o vestuário, as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele.

A necessidade de reconhecer e tratar as crianças como sujeitos em sua alteridade é focalizada por Alessandra de Oliveira (2002), em seu trabalho “Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil”, apresentado no GT07 – Educação Infantil. A autora defende que os adultos, para se constituírem como educadores, precisam ver e ouvir as crianças a partir de si próprias, na sua alteridade e positividade, como sujeitos reprodutores e produtores de cultura. Ver as crianças enquanto “Outros” implica considerá-las como pertencentes à categoria do gênero humano, ou seja, a mesma categoria à qual pertencem os adultos. Trata-se de desconstruir conceitos que isolam as crianças do mundo material, físico, afetivo, histórico, cultural e social dos adultos.

A percepção das crianças enquanto Outros é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, onde meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente detentores e criadores de história e cultura, com singularidades em relação ao adulto. Sujeitos de pouca idade sim, mas que lutam através de seus desenhos, gestos, movimentos, histórias fantásticas, danças, imaginação, falas, brincadeiras, sorrisos, caretas, choros, apegos e desapegos e outras tantas formas de ser e de expressar-se pela emancipação de sua condição de silêncio. Condição que lhes foi imposta segundo uma visão adultocêntrica. (Oliveira, 2002, p. 3)

Para Oliveira, reconhecer a alteridade da infância implica acolher sua absoluta heterogeneidade, sua absoluta diferença, no que diz respeito ao mundo do adulto. Isto implica compreendê-la a partir do que sempre nos escapa, que inquieta e suspende o que sabemos, que coloca em questão os lugares que construímos para ela (Larrosa & Lara, 1998, p. 70). Implica apreender sua imagem *não como a imagem que olhamos, mas como a imagem que nos olha e nos interpela*, desvelando as múltiplas linguagens e realidades sociais que só sob o ponto de vista das crianças e de *seus universos específicos* podem ser descortinadas, compreendidas e analisadas (Pinto, 1997, p. 65). Reconhecer a diferença no “Outro”, criança, implica nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente e, ao mesmo tempo, requer a construção de um novo modo de organização institucional, capaz de acolher e elaborar o inesperado. Para isso, é preciso aprender as múltiplas linguagens através das quais as crianças se expressam, é preciso aprender a escutar, regis-

trar e representar as vozes, os movimentos das crianças; é preciso instaurar tempos e espaços para a diversidade de diálogos verbais, gestuais e afetivos nos processos de educação e cuidado das crianças.

Considerações finais

Esta pequena amostragem de estudos indica a emergência de novas perspectivas de compreensão das diferenças e das identidades culturais nas práticas educativas. Para além de uma compreensão estereotípica, rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da *diversidade* cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da *diferença*, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais.

Carlos Skliar (2002) marca com muita ênfase tal paradigma em seu texto “É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação” – apresentado na Sessão Especial “A questão da diferença na educação”. O autor questiona a política da diversidade, na medida em que esta enquadra e sujeita as identidades a partir de unidades já conhecidas e aceitando apenas fragmentos ordenados do outro. Em contraposição aos processos de sujeição, que se constituem mediante os dispositivos disciplinares de normalidade e da diversidade, a diferença se constitui pela auto-afirmação do outro, que resiste contra a violência física e simbólica dos processos de colonização. A irrupção (inesperada) do outro, do ser-outro-que-é-irredutível-em-sua-alteridade, cria um distanciamento, uma diferença entre perspectivas, um entrelugar, um terceiro espaço que ativa o deslocamento entre múltiplas alternativas de interpretações e ao mesmo tempo constitui os posicionamentos singulares no contexto desta luta de interpretações possíveis.

Os indígenas, no seu processo escolar de letramento, os afro-brasileiros, mediante o cuidado estético de si, os homens e mulheres, ao desconstruir os padrões normalizadores de suas identidades de gênero, os surdos e as pessoas física e mentalmente diferentes, ao propugnar linguagens e mediações relacionais complexas, os jovens e as crianças, os adultos e os anciãos, ao se afirmarem como sujeitos de cultura, constituem o que Stephen Stoer (2004) define como “irrupção das diferenças”. A irrupção do outro, do diferente, do singular, produz um interstício en-

tre o anúncio e a denúncia, configurando o espaço de enunciação de novos, múltiplos, fluidos, transitórios e ambivalentes significados.

Assim, a desconstrução do racismo, dos preconceitos, dos estereótipos, da discriminação ocorre mediante processos que tensionam, levando ao paroxismo, a diferença entre as práticas discursivas e as relações de poder que as constituem. De um lado, um ato ou palavra se constitui como fator de discriminação ao ser exercido ou pronunciada num contexto relacional assimétrico, de uma instituição hierárquica ou de uma sociedade de classes. O fato de mulheres ou negros (assim como os outros sujeitos identitários) ocuparem em uma empresa determinados cargos, mais do que outros, constitui-se como prática discriminatória, porque a empresa se organiza de maneira hierárquica, com base em estratégias de sujeição disciplinar e de exploração. Não se combate a discriminação apenas pleiteando acesso destes sujeitos também aos cargos superiores, mas promovendo a superação das estratégias de hierarquização e de sujeição. Entretanto, de outro lado, a irrupção das mulheres e dos negros, ao lutarem por igualdade de condições trabalhistas, é que cria campos de diferença, de resistência e de resiliência,⁷ que potencializam transformações das próprias estruturas de relação em que se sujeitam e, ambivalentemente, se tornam sujeitos.

A análise de estudos apresentados no mais representativo espaço institucional de discussão das pesquisas atuais em educação no Brasil, a ANPED, indica que a questão da diferença e da identidade cultural se tornou um dos principais focos da atenção dos educadores. Aos desafios que emergem na coexistência diferenciada de sujeitos que se constituem na relação entre múltiplas culturas (tanto do ponto de vista étnico, quanto geracional, físico-mental e de gênero), vem se formulando respostas educativas numa perspectiva intercultural. Ou seja, busca-se reconhecer o outro como produtor de significados, no sentido de acolhê-lo e compreendê-lo mediante múltiplas linguagens e estratégias relacionais, deixar-se interpelar por eles, responder-lhe de modo respeitoso e criativo, estabelecer laços de comunicação e de reciprocidade que vivificam as tramas complexas de significados constitutivas dos contextos socioculturais.

Nesta linha, questionam-se os dispositivos de normalidade, de sujeição e de *inclusão-excludente-sujeitadora* e, para além de uma perspectiva estereotípica da *diversidade*, emerge a perspectiva da *diferença*. Problema-

tizam-se as relações sociais e educacionais em sua dimensão institucional, a partir do reconhecimento da alteridade que se manifesta nas ações, nos saberes, nas opções, nas interações desenvolvidas pelos diferentes sujeitos. Sujeitos que se constituem subjetivamente no jogo fluido, ambivalente, relacional do entrelaçamento de suas diferentes identidades (sexual, étnica, geracional, física, comportamental...) e, ao mesmo tempo, constituem e transformam estes mesmos campos identitários. Desse modo, se as pessoas se educam em relação entre si, mediatizadas pelo mundo (Paulo Freire), também seus mundos e suas culturas se transformam na medida em que eles estabelecem mútuas interferências, mediatizadas pelas próprias pessoas que interagem.

Recebido em junho de 2006 e aprovado em julho de 2006.

Notas

1. O “efeito de retorsão” (conceito retomado de Taguieff, 1986) constitui-se quando “um contendor se coloca no terreno discursivo e ideológico do adversário e o combate com as armas deste, as quais, pelo fato de serem usadas com sucesso contra ele, deixam de pertencer-lhe, pois que agora jogam pelo adversário. A retorsão opera, assim, de uma só vez, uma retomada, uma revirada e uma apropriação-desposseção de argumentos: ela tem por objetivo impedir ao adversário o uso de seus argumentos mais eficazes, pelo fato de utilizá-los contra ele” (Pierucci, 2000, p. 52).
2. O presente artigo dá continuidade, sob outro enfoque, à análise de trabalhos apresentados na 25ª Reunião Anual da ANPED (Fleuri, 2002). Dessa forma, para efeito da argumentação específica deste artigo, retomamos de modo sintético os textos analisados de maneira mais extensa no artigo anterior (Fleuri, 2003) e, de modo mais minucioso, os que ali foram citados de maneira sumária.
3. No campo das relações interétnicas, uma quantidade significativa de trabalhos focaliza os indígenas, sobretudo na Amazônia, e foi apresentada, durante a Reunião da ANPED em 2002, principalmente no GT03 – Movimentos Sociais e Educação, GT02 – História da Educação, GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 Anos, GT08 – Formação de Professores, GT13 – Educação Fundamental e, ainda, no GT21 – Relações Raciais/Étnicas e Educação. Neste último GT se concentram trabalhos que focalizam principalmente a problemática relacionada aos afrodescendentes, discutindo questões como políticas de ação afirmativa, representação social do negro, desigualdade social, preconceitos, exclusão social. Entre os trabalhos que focalizam as populações indígenas, destacamos o de Antônio Jacó Brand, Formação de professores indígenas – um estudo de caso (GT21); Maria Helena Rodrigues Paes, A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT (GT03); Valeria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, Os Baniwa e a escola (GT03); Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia (GT08).
4. Dos textos apresentados no GT21, que discutem questões relativas às populações afrodescendentes destacamos os trabalhos de Ahyas Siss, Afro-brasileiros, políticas de ação

afirmativa e educação: algumas considerações; Ana Célia da Silva, Representação social do livro didático: o que mudou?; André Augusto Pereira Brandão, Da escolaridade à ocupação: raça e desigualdades sociais em áreas urbanas pobres; Dolores Schussler, Professora negra numa comunidade branca superando barreiras na conquista de um espaço; Francis Musa Boakari, Algumas Comunidades negras rurais do Piauí e a escola: o que há para entender; Maria Cristina Cortez Wissenbach, Cultura escrita e escravidão: reflexões em torno das práticas e usos da escrita entre escravos no Brasil; Nilma Lino Gomes, Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural?

5. Estamos utilizando aqui o termo *diferenças* e não *deficiências* físicas e mentais para indicar a posição crítica em relação ao caráter normalizador e sujeitador tradicionalmente inerente ao termo *deficiente*, com o qual se tem identificado as pessoas com algum limite psicofisiológico mais acentuado, negando-lhe muitos de seus direitos individuais, sociais e identitários. Com o termo *diferenças* físicas e psicológicas queremos enfatizar que os significados identitários atribuídos às características corporais e comportamentais das pessoas são socialmente construídos, mediante complexos processos relacionais, e não meramente inerentes à sua conformação biológica ou natural.
6. Os estudos referentes às diferenças físicas e mentais concentram-se no GT Educação Especial, entre os quais destacamos os seguintes: Ana Dorziat, Concepções de ensino de professores surdos; Dulcéria Tartuci, O aluno surdo na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos; Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, O direito de comunicar, por que não? Comunicação alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula; Márcia Imaculada de Souza, O impacto da psicologia na construção histórica do conceito de deficiência mental; Márcia Lise Lunardi: medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial; Paulo Ricardo Ross, Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva; Rita de Cassia Pereira Lima e Victor Evangelista de Faria Ferraz (co-autor), "Saúde-doença", "normalidade-desvio", "inclusão-exclusão": representações sociais da Síndrome de Down em um centro de educação especial e ensino fundamental; Vera Lucia Messias Fialho Capellini e Enicéia Gonçalves Mendes (co-autora), Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico.
7. *Resiliência* refere-se à capacidade que uma pessoa ou grupo desenvolve, ao recuar diante de situações de opressão, no sentido de capitalizar as forças para enfrentar e superar os percalços (Vanistendael, 1995).

Referências bibliográficas

ALENCAR, G.A.R. O direito de comunicar: por que não?: comunicação alternativa aplicada a portadores de necessidades educativas especiais no contexto de sala de aula (GT06). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/gizeliribeiroalencart15.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BOAKARI, F.M. Algumas comunidades negras rurais do Piauí e a escola: o que há para entender (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/francismusaboakarit21.doc>> Acesso em: 27 maio 2006.

BRAND, A.J. Formação de professores indígenas: um estudo de caso (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/antoniojacobrandt21.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

BRANDÃO, A.A.P. Da escolaridade à ocupação: raça e desigualdades sociais em áreas urbanas pobres (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/andreperreirabrandaot21.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

BRITZMAN, D. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jun. 1996.

CAPELLINI, V.L.M.F.; MENDES, E.G. Alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: avaliação do rendimento acadêmico (GT15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/veraluciapellinit15.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

CAVALCANTE, L.I.P. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia (GT08). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/luciolapessoacavalcantet08.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

DAYRELL, J.T. O jovem como sujeito social (GT03). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/juarezdayrellt03.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

DORZIAT, A. Concepções de ensino de professores surdos (GT15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...*

Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/anadorziatt15.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

FEITOSA, D.A. Mulher e escolarização: uma relação de sentidos (GT06). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/deboraalvesfeitosat06.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

FISCHER, R.M.B. Editorial: Tema em Destaque: Das Diferenças. *Educação & Realidade*, Porto Alegre v. 24, n. 2, jul./dez. 1999.

FLEURI, R.M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FLEURI, R.M.; BITENCOURT, S.M.; SCHUCMAN, L.V. A questão da diferença na educação: para além da diversidade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/sessoesespeciais/reinaldofleuri.doc>> Acesso em: 27 maio 2006.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1988. v.1.

GOMES, N.L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou resignificação cultural? (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/nilmalinogomest21.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

LARROSA, J.; LARA, N.P. (Org.). *Imagens do outro*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LIMA, R.C.P.; FERRAZ, V.E.F. “Saúde-doença”, “normalidade-desvio”, “inclusão-exclusão”: representações sociais da síndrome de Down em um centro de educação especial e ensino fundamental (GT15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/ritacassialimat15.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

LUNARDI, M.L. Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial (GT15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/marcialiselunardit15.rtf>> Acesso em 27 maio 2006.

MEAD, M. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva, [1950] 1969.

OLIVEIRA, A.M.R. Entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil (GT07). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/alessandrarottaoliveirat07.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

OLIVEIRA, A.P. *Discurso da exclusão na escola*. Joaçaba: UNOESC, 2002.

PAES, M.H.R. A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra – MT (GT03). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/mariahelenapaest03.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

PIERUCCI, A.F. *Ciladas da diferença*. São Paulo: Editora 34, 1999.

PIMENTEL, N.P. Jovens gueis, AIDS e educação da fabricação política de vulnerabilidades na escola (GT13). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/niltonpolettopimentelt13.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

ROSS, P.R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva (GT15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/pauloricardorosst15.doc>> Acesso em: 27 maio 2006.

SCHUSSLER, D. Professora negra numa comunidade branca superando barreiras na conquista de um espaço (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/doloresschusslert21.rtf>> Acesso em: 3 set. 2005.

SCOTT, J.W. Deconstructing quality-versus-difference: or the uses of poststructuralist theory for feminism. *Feminist Studies*, College Park, v. 14, n. 1, p. 33-50, Spring 1988.

SCOTT, J.W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Sociedade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, A.C. Representação social do livro didático: o que mudou? (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/anaceliadasilvat21.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

SILVA, G.F. Interculturalidade e educação de jovens: processos identitários no espaço urbano urbano popular (GT06). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/gilbertoferreirasilvat06.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

SISS, A. Afro-brasileiros, políticas de ação afirmativa e educação: algumas considerações (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/ahyassist21.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SKLIAR, C. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda?: notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação (Expositor da sessão especial A questão da diferença na Educação). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/sessoesespeciais/carlosskliar.doc>> Acesso em: 27 maio 2006.

SOUZA, M.I. O impacto da psicologia na construção histórica do conceito de deficiência mental (GT15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/marciaimaculadasouzat15.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

STOER, S.R. New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. In: FULBRIGHT BRAINSTORMS 2004. *New trends in higher education*. Lisboa: Luso-American Foundation, 2004.

TAGUIEFF, P.-A. L'identité nationale saisie par les logiques de racisation: aspects, figures et problèmes du racisme différentialiste. *Mots*, Paris, v. 12, p. 91-128, 1986.

TAJFEL, H. *Grupos humanos e categorias sociais: estudos em psicologia social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982. v. 1.

TARTUCI, D. O aluno surdo na escola inclusiva: ocorrências interativas e construção de conhecimentos (GT15). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/duciartartucit15.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

TORLA, P.L. *Etnologia: antropologia*. Petrópolis: Vozes, 1997.

VANISTENDAEL, S. *Como crescer superando los percances; Resiliência: capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra: Oficina Internacional Católica de la Infancia (BICE), 1995.

WEIGEL, V.A.C.M. *Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões* (GT03). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/valeriaaugustaweigelt03.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.

WISSENBACH, M.C.C. Cultura escrita e escravidão: reflexões em torno das práticas e usos da escrita entre escravos no Brasil (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. *Anais...* Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/mariacristinawissenbacht21.rtf>> Acesso em: 27 maio 2006.